

Schepp, Heinz-Hermann

Erich Weniger: Politische Bildung zwischen Gesellschaft, Staat, Volk

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 6, S. 817-838



Quellenangabe/ Reference:

Schepp, Heinz-Hermann: Politische Bildung zwischen Gesellschaft, Staat, Volk - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 6, S. 817-838 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144999 - DOI: 10.25656/01:14499

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144999>

<https://doi.org/10.25656/01:14499>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 6 – November 1988

I. Thema: Praktisches Lernen

- | | |
|---|---|
| PETER FAUSER/ ANDREAS FLITNER/ FRANZ-MICHAEL KON- RAD/ECKART LIEBAU/ FRIEDRICH SCHWEITZER | Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Pro- jektbeschreibung 729 |
| PROJEKTGRUPPE PRAKTI- SCHES LERNEN | Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Über- sicht 749 |
| KLAUS HURRELMANN | Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. Zur Ver- bindung von theoretischem und praktischem Ler- nen 761 |
| RAINER LERSCH | Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dia- lektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben 781 |

II. Weitere Beiträge

- | | |
|---------------------------------|--|
| KLAUS PAMPUS/ HERMANN BENNER | Berufsbezogene Curriculumreform. Reflexionen über Erträge und Desiderate eines pädagogischen Innovationsansatzes im Bereich der betrieblichen Berufsbildung 799 |
| HEINZ-HERMANN SCHEPP | Erich Weniger: Politische Bildung zwischen Gesellschaft, Staat, Volk 817 |
| KLAUS SCHÄFFNER | Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren 839 |

III. Besprechungen

- | | |
|---------------------|---|
| HANS SCHEUERL | RAINER WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart 861 |
| FRIEDHELM ZUBKE | WOLFGANG KLAFKI (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht 865 |
| F. HARTMUT PAFFRATH | LUDWIG A. PONGRATZ: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung 867 |
| ECKARD KÖNIG | HEINER DRERUP: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern 870 |

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 875

Contents

I. Topic: Practical Learning

PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER/
FRANZ-MICHAEL KON-
RAD/ECKART LIEBAU/
FRIEDRICH SCHWEITZER

“Praktisches Lernen” (Practical Learning) and
School Reform 729

PROJEKTGRUPPE PRAKTI-
SCHES LERNEN

A Survey of Practical Learning (“Praktisches Ler-
nen”) 749

KLAUS HURRELMANN

Scholastic “Work” in Adolescence – Merging the
Concepts of “Theoretical” and “Experiential”
Learning 761

RAINER LERSCH

Practical Learning and Educational Reform. The
Dialectic of Distance and Closeness Between
School and Reality 781

II. Discussion

KLAUS PAMPUS/
HERMANN BENNER

Curriculum Innovations in the Field of Vocational
Education 799

HEINZ-HERMANN SCHEPP

Erich Weniger – Political Education in the Trian-
gle of Society, State, and the People 817

KLAUS SCHÄFFNER

The Foundation of the Training College for Gram-
mar-School Teachers at the Friedrichswerdersche
Gymnasium (Berlin) by Friedrich Gedike in
1787/88 839

III. Book Reviews 861

IV. Documentation

New Books 875

Erich Weniger: Politische Bildung zwischen Gesellschaft, Staat, Volk

Zusammenfassung

In den Verfassungen der modernen parlamentarischen Demokratien wird jedem einzelnen eine dreifache Rolle zugewiesen. Die politische Bildung steht damit vor der Aufgabe, das Verhältnis von Mensch-Sein (Freiheit), Bürger-Sein (Gleichheit) und Mitglied-Sein (Einheit) in rationaler Klarheit und zugleich illusionslos so darzustellen, daß sich eine einsichtige Grundlage für ihre Theorie und Praxis ergibt. ERICH WENIGER gehört zu den ersten Autoren in der neueren Geschichte der politischen Bildung, dem diese komplexe Problematik in Ansätzen bewußt wird. Er stößt dabei auf Schwierigkeiten, die auch noch weitgehend die unsrigen sind. In diesem Aufsatz wird versucht, Wenigers Theorie der politischen Bildung sowohl in ihrer Besonderheit als auch in ihrer allgemeinen demokratietheoretischen Bedeutung zu analysieren und im Blick auf politische Grundprobleme der gegenwärtigen geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu bedenken.

1. Fragestellung

Es ist noch nicht lange her, daß in der deutschen Erziehungswissenschaft die geisteswissenschaftliche Pädagogik vielerorts als eine überholte Phase im Fortgang der pädagogischen Reflexion bezeichnet wurde. Inzwischen ist eine Veränderung eingetreten. Das pädagogische Denken wendet sich auf vielfache Weise wieder geisteswissenschaftlichen Fragen und Methoden zu. Die kritische Auseinandersetzung mit ERICH WENIGERS Lebenswerk, wie sie zum Beispiel seit der Gründung der „WENIGER-Bildungsstätte“ in seinem Geburtsort Steinhorst (Gifhorn) in mehreren Symposien erfolgte, gehört in diesen Kontext (vgl. NEUMANN 1987a, S. 18f.).

In dem hier vorgelegten Aufsatz – die Grundgedanken wurden beim zweiten Symposium vorgetragen – soll versucht werden, WENIGERS Theorie der politischen Bildung zu untersuchen. Es wird gefragt, ob nicht in seiner pädagogisch-politischen Theorie ein grundlegender Problemzusammenhang erkennbar wird, der bis heute ungelöst, vielleicht nicht einmal voll erkannt ist, der aber auf jeden Fall dazu beiträgt, die Irritationen um die politische Bildung virulent zu erhalten. WENIGER erscheint in diesem Zusammenhang als ein Autor, der sich in politischer und pädagogischer Verantwortung um grundlegende Probleme der politischen Bildung bemühte und der dabei auf fundamentale Schwierigkeiten stieß, die auch noch weitgehend die unsrigen sind. Was ist mit dieser Feststellung gemeint?

Die zentrale Problematik der politischen Bildung, die WENIGER in immer neuen Denkansätzen zu lösen suchte, war nicht im engeren Sinne didaktischer oder methodischer Art. Sie ergab sich und ergibt sich bis heute aus der Schwierigkeit

– WENIGER hat am Beginn seiner Abhandlung „Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung“ selbst darauf hingewiesen (WENIGER 1951b, S. 1ff.) – den „Gesamtzusammenhang“, d. h. das spannungsvolle Verhältnis von Gesellschaft, Staat, Volk, anders gesagt: von Mensch-Sein, Bürger-Sein und Mitglied-Sein, in rationaler Klarheit und zugleich illusionslos so durchsichtig zu machen, daß sich eine einsichtige Grundlage für eine Theorie der politischen Bildung und eine mit ihr korrespondierende Praxis ergibt.

Um diese Eingangsthese genauer bedenken und damit auch die politisch-pädagogischen Aussagen WENIGERS in einem systematischen Kontext erörtern zu können, soll zunächst in einer rückwärts gewandten Aufklärung der prinzipielle Problemrahmen skizziert werden, den WENIGER vorfand und mit dem er sich einlassen mußte – wie auch wir heute noch. Um die grundlegenden Sachverhalte zu vergegenwärtigen, empfiehlt es sich, sie an ihrem Ursprung aufzusuchen. Neue Sichtweisen sind an ihrem Beginn meist deutlicher auszumachen als nach ihrer historischen Ausfaltung und Überlagerung. In einem ersten Schritt soll daher ein Exkurs vorgenommen werden, der den Zweck hat, den politischen Gehalt der Begriffe Gesellschaft, Staat, Volk in ihrem ursprünglichen, aber im Grundsätzlichen fortdauernden Zusammenhang zu verdeutlichen. Dieser ursprüngliche Bezug ist in besonderer Klarheit in der politischen Theorie der Französischen Revolution zu erkennen, die – nachhaltig beeinflusst durch die politischen Imperative ROUSSEAUS – 1789 ihren prägnanten Ausdruck gefunden hat in der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“, in der „Erklärung der Rechte des Menschen und des Bürgers“ (vgl. LANDSHUT 1958a).

2. Der prinzipielle Problemrahmen: die Zuordnung von Gesellschaft, Staat, Volk

Die in der Déclaration verkündeten Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Volkssouveränität haben die Verfassungen der modernen Staaten nachhaltig beeinflusst (vgl. MICHAEL/SCHOPP 1973, S. 91ff.). Kaum analysiert ist bisher, daß in der Déclaration in nuce fast alle Grundprobleme der politischen Bildung enthalten sind. Sie gehen – vereinfacht und aus weitem Abstand gesehen – hervor aus der tiefgreifenden Zäsur, die die ältere „klassische“ politisch-pädagogische Theorie durch das moderne politische Denken – und das heißt auch: durch die moderne Zuordnung von Gesellschaft, Staat, Volk – erfahren hat. Und sie brechen in der weiteren Entwicklung in dem Maße auf, in dem dieses Denken die Wirklichkeit verändert. ERICH WENIGERS Bemühen um die politische Bildung gehört in diesen Gesamtzusammenhang hinein.

Wo liegen die Grundprobleme oder: was ist das politisch Neue an der Déclaration? Die Antwort kann nur in aller Kürze erfolgen. Die klassische politische Theorie kannte die Unterscheidung von Menschsein und Bürgersein, wie sie in der Déclaration bereits in der Überschrift zum Ausdruck kommt, nicht. Der Mensch wurde interpretiert als ein Wesen, das „im Sein mit anderen und für andere selbst ist, und indem es selbst ist, zugleich mit anderen und für andere ist“ (LANDSHUT 1958a, S. 26). Das sich aus dieser Polarität ergebende

„telos“ konnte, so die ältere Theorie, seine Erfüllung nur im Mitleben in einer gut und gerecht geordneten politischen Lebensgemeinschaft finden. Für Politik und Pädagogik ergab sich aus dieser politischen Zielsetzung eine gemeinsame Basis und eine gemeinsame Aufgabe. Die klassische Definition des Menschen als „physei zoon politikon“ ist daher ebenso politisch wie pädagogisch zu verstehen (vgl. DENNERT 1970, S. 59ff; HÖFFE 1979, S. 13ff.).

Demgegenüber geht die Déclaration – immer verstanden als Paradigma für das moderne politische Denken – von einem anderen Denkansatz aus, in dem die überlieferte Lehre vom Menschen als zoon politikon zwar nicht vollständig verschwindet, aber nur noch eine marginale Bedeutung hat. Die in der klassischen Theorie die Natur des Menschen bestimmende Einheit wird gleichsam aus ihm herausgenommen und in drei Sphären – vielleicht ließe sich besser sagen: „Rollensegmente“ – auseinandergelegt, denen jeweils eine besondere „Seinsweise“ in einem besonderen Umfeld entspricht. Jeder einzelne soll gleichzeitig (a) „Mensch“ in der „Gesellschaft“, (b) „Bürger“ im „Staat“ und (c) „Mit-glied“ einer geschichtlichen Lebensgemeinschaft sein, die den Namen „Volk“ trägt.

Warum diese dreifache Rollenzuweisung? Warum dieser dreifache Anspruch? Die Antwort ergibt sich aus einer gegenüber der klassischen Tradition andersartigen anthropologischen Bestimmung des Menschen, die wiederum neuartige Aussagen über das politisch geordnete Leben zur Folge hat. In den ersten drei Artikeln der Déclaration kommt diese tiefgreifende Veränderung zum Ausdruck: Artikel I legt den Grund für das gesamte folgende Gedankengebäude, indem darin erklärt wird: „Die Menschen werden frei und mit gleichen Rechten geboren und bleiben es.“ Das heißt: Das Menschsein wurzelt in der individuellen Freiheit, und in diesem Recht auf Freiheit sind alle Menschen gleich. Von „Natur aus“ stellt sich der Mensch also gerade nicht als zoon politikon dar, dessen „Natur“ darin besteht, im Mitsein mit anderen am „guten Leben“ in einem Gemeinwesen mitzuwirken, sondern er stellt sich dar als je einzelner, als autonomes Subjekt, als ein grundsätzlich auf sich selbst bezogenes, um sein eigenes Leben, seine Freiheit, sein Glück besorgtes Sonderwesen. Um dieser anthropologischen Bestimmung gerecht werden zu können, braucht der Mensch eine freie Sphäre, in der er selbst seines Glückes Schmied sein, in der er sich „verwirklichen“ kann, in der das freie Spiel der Kräfte sich entfaltet. Diese Sphäre ist die „Gesellschaft“. Der Begriff „Gesellschaft“ wird hier also nicht verstanden im Sinne eines Generaltitels für alles gesellige Leben überhaupt, sondern als Bereich der Verwirklichung der individuellen Freiheitsrechte. Die Begriffe „Mensch“ und „Gesellschaft“ gehören in der Sichtweise der Déclaration zusammen. Die „Gesellschaft“ ist die Sphäre der Emanzipation des „Menschen“.

Die politische Bedeutung dieser anthropologischen Grundaussage über das Mensch-Sein in der Gesellschaft erläutert der erste Satz des Artikels 2: „Der Zweck jeder politischen Assoziation ist die Bewahrung der natürlichen und unverjährenbaren Menschenrechte“. Dieser Satz geht aus der Einsicht hervor, daß – obgleich eigentlich nicht wünschenswert – das freie Spiel der Kräfte in der Gesellschaft, damit es funktionieren kann, dem Zwang bestimmter Mindest-

regeln unterworfen werden muß. Die Gesellschaft ist daher gehalten, sich ein Regelsystem, eine Ordnung, eine „Verfassung“ zu geben, d. h. sich als „Staat“ zu organisieren. Fragt man, was der Begriff Staat im Kontext der beiden ersten Artikel bedeutet, so lautet die Antwort: Der Staat ist die zu einer allgemeinverbindlichen Gewalt organisierte Gesellschaft. Als solcher hat er keine eigene Dignität. Er ist etwas Nachträgliches und Sekundäres. Er erhält seinen Sinn aufgrund einer in der Gesellschaft vorhandenen Kalamität. Er soll die Freiheitsrechte aller einzelnen bewahren, indem er die in der Gesellschaft latente Gefahr der Unordnung, ja der Anarchie, durch seine ordnungsetzende Gewalt zu verhindern sucht. Wenn alle „Menschen“ in der Gesellschaft durch die staatliche Gesetzgebung in gleicher Weise dem Zwang bestimmter Mindestregeln unterworfen sind, bleiben sie doch in gleicher Weise frei, weil die Freiheitsphären für alle gleich beschränkt werden. Das aber bedeutet: Im Unterschied zur polis hat der Staat keinen übergreifenden sittlich-ethischen Bezug. Er steht nicht im Dienst des allgemeinen Wohls, sondern er verwaltet und schützt die Allgemeinheit des Besonderen, des Individuellen und Privaten. In diesem Sinne sind Staat und Gesellschaft in der Sichtweise der Déclaration zwei getrennte, aber aufeinander verwiesene Bereiche. Die Anerkennung der ordnungsetzenden Gewalt des Staates gegenüber der Gesellschaft macht den „Menschen“ zum „Bürger“. Erst das Bürger-Sein gibt die Gewähr für das Mensch-Sein, d. h. für die individuelle Freiheit und Privatheit. Staat und Bürger sind ebenso komplementäre Begriffe wie Gesellschaft und Mensch. Der Staat ist gleichsam die Generalagentur für das individuell-private Glück und für die allgemeine Prosperität in der Sphäre der Gesellschaft. In diesem Sinne schreibt SIEGFRIED LANDSHUT: „Das Prinzip derjenigen öffentlichen Ordnung, die als Staat bezeichnet wird, ist nicht nur nicht eine reifere Fortentwicklung dessen, was der Begriff polis besagt, sondern in gewissem Sinne gerade das Gegenteil – das Prinzip der Nicht-polis, das Unpolitische zum Prinzip gesetzt“ (LANDSHUT 1969, S. 317).

Bleibt man in der Logik der beiden ersten Artikel der Déclaration, so kommt nun der Frage, wer die ordnungsetzende Gewalt, die das freie Spiel der Kräfte in der Gesellschaft regulieren soll, legitimiert, eine herausragende Bedeutung zu. Aus der Sphäre der Gesellschaft, d. h. aus der Sphäre des Neben- und Gegeneinanders freier Individuen, von denen jedes nach Hegels Wort, „sich als besondere(s) Zweck ist“ (HEGEL 1955, S. 165), kann diese Legitimation nicht kommen, weil Legitimität, im Unterschied zur Legalität, aus dem sittlich-ethischen Konsens einer einheitsstiftenden Körperschaft, die die Rechtmäßigkeit und Beständigkeit der Herrschaftsgewalt anerkennt und beglaubigt, hervorgeht. Aber auch der Staat kann sich nicht aus sich selbst heraus als ordnungsetzende Gewalt legitimieren, weil er, als Pendant zur Gesellschaft, gerade dazu keine moralische Vollmacht hat. Die Selbstlegitimierung des Staates würde die Willkür des Absolutismus fortsetzen. Angesichts dieser Verlegenheit greifen die Autoren der Déclaration – denen bisher in ihrer gedanklichen Konstruktion nur ganz abstrakt, prinzipiell und ungeschichtlich der Mensch an sich und der Bürger an sich vor Augen standen – nun zurück auf jene reale, geschichtlich gewordene Gemeinsamkeit, die sich nicht vom je Individuellen, Besonderen und Privaten her versteht, sondern die als eine

höhere Gemeinsamkeit im Verschiedenen, als überindividuelle Einheit präsent ist und ein Bewußtsein ihrer selbst hat: auf das Volk. So beginnt Artikel 3 der Déclaration mit dem Satz: „Jegliche Souveränität liegt im Prinzip und ihrem Wesen nach in der Nation“ (in der ersten französischen Verfassung – 1791 – wird Nation endgültig durch Volk ersetzt). Damit kommt ein Begriff in die Déclaration, der von anderer Art ist als die Termini Gesellschaft und Staat es sind. Mit dem Begriff Volk wird eine geschichtliche und zugleich normative Qualität eingeführt, die Gesellschaft und Staat gleichsam „vorausliegt“ und eine gemeinsinnige Zuordnung beider Bereiche ermöglicht. Jedes Individuum wird nun noch in einer dritten, nämlich – in einer im Sinne der älteren Tradition – politischen Weise angesprochen. Es soll sich nicht nur als „Mensch“ und „Bürger“, sondern auch bewußt als „Mit-glied“ einer die Zeiten überdauernden politischen Lebensgemeinschaft verstehen. Diese solidarische Gesamtheit ist es, die die ordnungsetzende Gewalt des Staates gegenüber der Gesellschaft legitimieren soll. Allgemeinverbindliche Entscheidungen müssen zurückgeführt werden können auf jenen „Grund“, auf dem die politische Einheit – nicht Einheitlichkeit! – beruht. Jedes Mit-glied dieser Einheit ist gehalten, das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu bewahren. Es soll verhindern, daß sich das selbstzwecklich-individuelle Interesse, der „Geist“ der Gesellschaft, verabsolutiert. Jedes Mit-glied soll also auch in allgemeinen, in öffentlichen Kategorien denken und handeln können. Es soll darüber wachen, daß die Staatsgewalt ihrer Macht mächtig bleibt und sich in ihren Amtsinhabern und Repräsentanten glaubwürdig darstellt. Diese politisch herausragende Bedeutung des Volkes ist es, die ROUSSEAU im Contrat Social veranlaßte, am Beginn seiner Überlegungen über das Wesen einer demokratischen Ordnung nach dem Akt zu fragen, „durch den ein Volk ein Volk ist“, denn dieser Akt bilde „das wahre Fundament der Gemeinsamkeit“ (ROUSSEAU 1959, S. 17). Anders gesagt: nicht die Begriffe Staat und Gesellschaft, sondern der politische Begriff des Volkes ist in der Déclaration der fundamentale Begriff für die Legitimität einer demokratischen Ordnung.

3. Konsequenzen für die politische Bildung

Die Analyse des ursprünglichen Gehalts und der Zuordnung der Begriffe Gesellschaft, Staat, Volk in der Déclaration sollte, trotz der notwendigen Vereinfachung, verdeutlichen, daß

- das moderne politische Denken tatsächlich eine tiefe Zäsur gegenüber der älteren Theorie darstellt; daß
- der aufgezeigte Begriffszusammenhang nicht irgendeine beliebige Kombination darstellt, sondern jenen gedanklichen Entwurf umreißt, der der neuzeitlichen Demokratie immanent ist; daß
- die Begriffstrias Gesellschaft, Staat, Volk in einem Spannungszusammenhang steht, und daß
- eine politische Bildung bzw. eine demokratische Erziehung, die keine Illusionen verbreiten will, sich den Fragen stellen muß, die sich aus den

angedeuteten Strukturproblemen der modernen Demokratie ergeben – wobei angemerkt werden muß, daß diese Probleme nur einen Teilaspekt eines sehr viel komplexeren Sachverhalts darstellen.

Einige dieser Fragen zur politischen Bildung, von denen die meisten schon von den Theoretikern der Französischen Revolution, z. B. von ROUSSEAU, CONDORCET oder LEPELETIER, erkannt worden sind, seien zur Veranschaulichung angeführt (vgl. SCHEPP 1978; 1979): Woraufhin soll erzogen werden?

- Zum Mensch-Sein in der Gesellschaft? Zur individuellen Freiheit, zur Selbstverwirklichung und Wahrnehmung der individuellen Interessen?
- Zum Bürger-Sein im Staat? Zum Verständnis der komplizierten Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Staat und zur Einordnung unter die allgemeinverbindlichen Gesetze?
- Zum Mitglied-Sein im Volk? Zur Befähigung, das allen Gemeine und Gemeinsame zu erkennen und zugleich die Ausübung der politischen Macht kritisch zu überwachen? Was aber wäre konkret unter der geistigen Wirklichkeit „Volk“ zu verstehen, die eine Antwort auf die Frage: Freiheit wozu? geben soll? Kann diese Antwort auch aus der Sphäre der Gesellschaft oder des Staates gegeben werden? Wie könnte man ggf. die auf das Volk bezogene einheitsstiftende Qualität unterscheiden von den Forderungen gesellschaftlicher Partikularitäten, die ihr besonderes Interesse als ein allgemeines, als Volkswohl, auszugeben sich bemühen und mit Hilfe des Staates durchzusetzen suchen?
- Oder soll zu allen drei Ansprüchen – Gesellschaft, Staat, Volk – gleichzeitig erzogen werden? Wie aber soll dann die Vermittlung erfolgen zwischen dem selbstzwecklich Besonderen und dem politisch Allgemeinen? Gibt es einen Weg vom Menschen in der Gesellschaft über den Bürger im Staat zum Mitglied im Volk und umgekehrt?
- Oder muß auf alles Beschwichtigende, Harmonisierende, auf jede „Rollensynthese“ verzichtet und stattdessen aufgezeigt werden, wo die Ambivalenzen liegen und wie man mit ihnen verantwortungsbewußt – im Denken und Handeln Antwort suchend – leben kann?

Man erkennt an diesem Fragenkatalog, der noch ausgeweitet werden könnte, unschwer die wichtigsten Richtungen und Modelle der politischen Bildung, die sich in der geschichtlichen Entwicklung – als Antwort auf jeweils konkrete Herausforderungen und Probleme – profiliert haben (vgl. SCHEPP 1975, S. 121f.):

- Die Emanzipations- und Konflikttheorien, die bevorzugt aus der Sphäre der Gesellschaft denken (und von hier aus Staat und Volk kritisieren bzw. unter Ideologieverdacht stellen);
- die Theorien der staatsbürgerlichen Erziehung (die oft mit dem Volksbegriff sympathisieren, aber der Gesellschaft gegenüber Distanz halten) und
- die Theorien der mitbürgerlichen oder partnerschaftlichen Erziehung, die das Gemeinsinnige betonen, aber die Realität von Staat und Gesellschaft zuweilen nicht realistisch wahrnehmen.

Theorien der politischen Bildung, die den Gesamtzusammenhang von Staat,

Gesellschaft, Volk von den Grundbegriffen und Grundproblemen her durchsichtig aufweisen, liegen bisher nur in Ansätzen vor.

4. WENIGERS *Theorie der politischen Bildung*

4.1 *Einführung in die konkrete Problematik*

Welchen Ort nimmt nun das politisch-pädagogische Denken ERICH WENIGERS in der Trias von Gesellschaft, Staat, Volk ein? Die Antwort lautet: WENIGER hat alle drei Bezüge – wenn auch sehr unterschiedlich akzentuiert! – bedacht und versucht, sie zu integrieren. Dabei stieß er, wie bereits eingangs gesagt, auf grundlegende Schwierigkeiten, die sowohl aus den Gegensätzen zwischen der älteren und modernen politischen Theorie als auch – damit zusammenhängend – aus den Spannungen zwischen Gesellschaft, Staat, Volk hervorgehen. Er suchte diese Schwierigkeiten zu lösen, wobei sich die Antworten im Kontext seiner eigenen Lebensgeschichte und des sich verändernden Bezugs- und Erfahrungsfeldes teilweise veränderten.

Das zentrale Thema, das WENIGERS politisch-pädagogisches Denken herausforderte und das zum Anlaß seiner fortdauernden Selbstverständigung bis zum Tode wurde, war die spezifisch politische Problematik in der Zuordnung von Gesellschaft, Staat, Volk, d. h. die Frage nach der Einheit des Gemeinwesens (vgl. SCHEPP 1986, S. 35 ff.). Die Dringlichkeit dieser Frage ergab sich aus der geschichtlichen Entwicklung. Je reiner sich im Demokratisierungsprozeß seit der Französischen Revolution die regulativen Prinzipien von Freiheit (Gesellschaft) und Gleichheit (Staat) in ihrem Formalcharakter herausbildeten, desto stärker wurde die Abwesenheit eines „substantiell Allgemeinen“ (HEGEL) bewußt. Die Antworten des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, in die WENIGER, 1894 geboren, gleichsam hineinwuchs, reichten von den bürgerlichen Integrationsversuchen bis zur sozialistischen Totalkritik mit der Zielvorstellung der klassenlosen Gesellschaft, und selbst der veräußerlichte Nationalismus vaterländischer Gesinnungsbildung spiegelte die Problematik.

WENIGER konnte, wie seine Freunde, mit den überkommenen Antworten auf die Einheitsproblematik, seien sie konservativer, bürgerlicher oder sozialistischer Art, nicht viel anfangen. Sie erwiesen sich in seinen Augen als partikular und ideologisch. Er war, in Übereinstimmung mit seinem Lehrer NOHL bzw. mit der „Neuen Richtung“, davon überzeugt, daß kein Gemeinwesen, insbesondere kein demokratisches Gemeinwesen, denkbar und lebensfähig ist, das nicht Elemente politischer Einheit, d. h. ursprünglicher polis, in sich bewahrt. So ist es in sich folgerichtig, wenn WENIGER die Antwort auf die Frage nach der politischen Einheit nicht primär in der Sphäre der Gesellschaft, d. h. in der Sphäre der sich bekämpfenden Partikularitäten suchte, auch nicht primär beim Staat als der organisierten Vertretung der in der Gesellschaft jeweils dominierenden Kräfte, sondern beim Volk als politischer Wirklichkeit und Aufgabe. An dieser politischen Grundorientierung hat WENIGER zeit seines Lebens festgehalten. Aus der Fülle der Aussagen sei nur eine Textstelle hervorgehoben. In den Schlußsätzen der Abhandlung „GRUNDTVIG und der

Begriff der historischen Aufklärung“ fragt er: Was wäre in einem denkbaren „Grenzfall“ zu tun, wenn „kein ‚Volk‘ als lebendige geschichtliche Realität da wäre?“ Und er antwortet: „Dann müßte im Miteinanderleben Volk sozusagen improvisiert werden, bis es schließlich durch unseren Willen und unseren Einsatz zu einer historischen Realität würde. Damit wären wir dann zu einem Volksbegriff gelangt, den man als rein pädagogischen bezeichnen könnte, der also im Bildungsgang selbst geschaffen ... und seine erneuernde Kraft eben nicht mehr in irgendeinem Rückgang, sondern gerade in der Erfüllung des Augenblicks oder besser ausgedrückt in der Vorwegnahme der Zukunft finden müßte“ (WENIGER 1952a, S. 215).

Diese Sätze erinnern in ihrem optimistischen Glauben an die pädagogische Allmacht an die Erziehungspläne der Französischen Revolution und ihrer Nachfolger. Aber sie stellen noch einmal vor Augen, daß für WENIGER – wie für ROUSSEAU – die Frage, wodurch ein Volk ein Volk ist bzw. wird, die entscheidende politische Lebens-, ja Überlebensfrage der Demokratie war. Allerdings erfuhr der Volksbegriff im Laufe der politischen Selbstverständigung WENIGERS Veränderungen. Waren zunächst romantisch-volkstümliche Motive unverkennbar – wenn auch nicht dominierend –, so überwog in der Spätphase ein rationales Verständnis des Volksbegriffes als Ausgang und Beweggrund der politischen Willensbildung.

Nun vollzog sich, wie angedeutet, diese Hinwendung WENIGERS zum Volk als einer politischen Körperschaft nicht aus heiler Haut. Ihr zugrunde lag ja die konkrete und leidvolle Erfahrung, daß der im ersten Artikel der Weimarer Verfassung – „Die Staatsgewalt geht vom Volke aus“ – vorausgesetzte Grundkonsens nicht vorhanden war – jedenfalls nach WENIGERS und seiner Freunde Auffassung. Das Nicht- oder Kaumvorhandene mußte also erst „gebildet“ werden. In der Terminologie der „Neuen Richtung“ wurde diese Aufgabe in dem bekannten Satz „Volk-bildung durch Volksbildung“ zusammengefaßt. WENIGER formulierte dieselbe Grundaussage bewußt politischer: „Demokratie ist ... weniger Ausdruck der Reife eines Volkes, als Mittel, ein Volk mündig zu machen“ (ebd., S. 64). Wenn also das Nicht- oder Kaumvorhandene erst mit Hilfe pädagogischer und andragogischer Bemühungen „gebildet“ werden mußte, dann ergaben sich für WENIGER aus der Logik der Sache eine Reihe von Fragen:

Er mußte – erstens – Auskunft darüber geben, was er unter der angestrebten „geistigen Einheit des Volkes“, dem „übergreifend Gemeinsamen“, der „geistigen Kontinuität, von der aus die Entscheidungen erst gefällt werden können“, der „wechselseitigen Realverbundenheit“, dem „umfassenden Bewußtsein“ – und wie immer seine Umschreibungs- und Annäherungsbegriffe gelautet haben – inhaltlich verstand (vgl. WENIGER 1952a, 1975, S. 107ff., S. 199ff.). Und in diesem Zusammenhang mußte er auch qualitativ die Abgrenzung dieses „Inhalts“ gegenüber den weltanschaulich-politischen oder religiös-philosophischen Gesamtdeutungen aus der Sphäre der Gesellschaft bzw. des Staates verdeutlichen.

Er mußte – zweitens – offenlegen, wie er – in Theorie und Praxis – die im Begriff Volk angesprochene gemeinsinnige Denk- und Verhaltensweise auf

Gesellschaft und Staat, auf Mensch-Sein und Bürger-Sein zu beziehen gedachte.

Er mußte – drittens –, falls ihm ein Ausgleich nicht möglich erschien, Wege suchen, wie mit Hilfe der politischen Bildung die Widersprüche und Ambivalenzen zwischen Gesellschaft, Staat, Volk aufgezeigt und in produktiver Weise für die Gegenwart und Zukunft des Gemeinwesens nutzbar gemacht werden könnten.

In den folgenden Überlegungen soll versucht werden, diese Fragen im Sinne WENIGERS unter Beschränkung auf die Grundaussagen zu beantworten.

4.2 Politische Einheit durch Volksbildung

Wie versuchte WENIGER, die angestrebte „geistige Einheit des Volkes“ inhaltlich zu vergegenwärtigen? Er beantwortete diese Frage in zweifacher Weise:

a) Die Deutsche Bewegung

Die erste Antwort deckt sich weitgehend mit der Sichtweise NOHLS. NOHL suchte, wie bekannt, eine neue Gemeinsamkeit im Volk mit Hilfe der Pädagogischen Bewegung und der Deutschen Bewegung zu stiften. Er bemühte sich, die verschiedenen Strömungen der Pädagogischen Bewegung zur „systematischen Einheit eines neuen Ideals zusammenzufassen“ (NOHL 1949, S. 14) und dieses Ideal einzubinden in eine umfassende geschichtliche Strömung, die er als „Deutsche Bewegung“ bezeichnete. Er verstand unter diesem Begriff eine in mehreren historischen Phasen, vom „Sturm und Drang“ über die Klassik und Romantik bis zur Jugend- und Reformbewegung verlaufende geistige Entwicklung, in der sich, wie er zu sehen glaubte, die geistige Gestalt der deutschen Nation – analog zu der Entwicklung anderer Völker und Nationen – allmählich ausforme, zu sich selber komme und auf diese Weise – im Sinne der alten *unitas multiplex* – ihren besonderen Beitrag zur europäischen Kultur leisten könne. Die Deutsche Bewegung war also für NOHL der Ausdruck eines geschichtlichen Prozesses, der zur deutschen Volks- und Nationalindividualität führen sollte (vgl. SCHEPP 1987, S. 108ff.).

Ganz ähnlich äußert sich auch WENIGER. In dem Aufsatz „Die Erziehungsaufgabe des Volksstaates“ heißt es: „Die Deutsche Bewegung, die schon einmal in PESTALOZZI und GOETHE und dem FREIHERRN VOM STEIN gipfelte und dann in NIETZSCHE und LAGARDE und dem REMBRANDT-Deutschen ihre großen Gedanken wieder aufnahm, (muß) als Ideal – wie LAGARDE es ausdrückt: Ideal, das sind die heute fälligen Pflichten – in uns Gestalt gewonnen haben, muß in unserem Verhalten zum Alltag sich bewähren“ (WENIGER 1952a, S. 224). Und im letzten Abschnitt der „Didaktik als Bildungslehre“ schreibt er in einer nun um das Christentum erweiterten Sicht: „Die Deutsche Bewegung und die christliche Überlieferung enthalten alle positiven Lebensantriebe, die aus der

Vergangenheit in die Zukunft hinübergreifen. Die Herstellung der Volksordnung in einem europäischen Gesamtgefüge ist das dringendste Anliegen für die nächste Zeit“ (WENIGER 1962a, S. 98). Auch der späte WENIGER hält an der Deutschen Bewegung als einheitsstiftendem „positiven Lebensantrieb“ fest.

Es ist oft gesagt worden, daß dieser Versuch, die „Deutsche Bewegung“ als Inhalt für eine neue Volkwerdung zu vergegenwärtigen, schwierige Fragen aufwirft, die hier nur angedeutet werden können. Der Begriff vereinigt, wie schon das obige Zitat beweist, in dem PESTALOZZI, GOETHE und der FREIHERR VOM STEIN in einem Atemzug mit NIETZSCHE, LAGARDE und LANGBEHN genannt werden, nicht nur disparate, sondern auch höchst problematische Traditionen. In ironischer Zuspitzung hat ANDREAS FLITNER – auch im Blick auf den weiteren Verlauf der deutschen Geschichte bis hin zum Nationalsozialismus – gefragt, ob nicht der Ausdruck „Deutsche Bewegung“ insofern „irreführend“ gewesen sei, als er einer Auffassung Vorschub geleistet habe, die darauf hinausgelaufen sei, „den deutschen Menschen zum deutschen Menschen zu erziehen durch eine Lehre über den deutschen Menschen und durch ‚Erziehung zum bewußten Deutschtum‘“ (FINCKH 1977, S. 72). Es verwundert aus der Rückschau, daß WENIGER, dem als Historiker und Zeitgenossen der Verlauf der deutschen Geschichte bis zum Nationalsozialismus vor Augen stand, kaum kritisch über die Deutsche Bewegung nachgedacht hat. Sie hat, wie wir heute wissen, eher nationalistischen Deutungen Vorschub geleistet als einen gemeinsinnigen Konsens gestiftet. Für die hier vorgetragene Analyse ist vor allem wichtig, daß die Erörterung über die Deutsche Bewegung eindringlich aufzeigt, wie schwer es in der geschichtlichen Situation war und ist, die Einheitsproblematik aus einem historischen Kontinuum heraus zu beantworten.

b) Die „neue menschliche Haltung“

Die zweite Antwortrichtung, mit deren Hilfe WENIGER die demokratische Grundfrage nach der unitas oder concordantia im Volk zu lösen suchte, ergab sich aus der eben genannten Schwierigkeit. Bei aller Zuversicht in die einigende Kraft der Deutschen Bewegung sah WENIGER doch auch die Notwendigkeit, dieser historisch vielschichtigen geistigen Strömung noch ein stabilisierendes Moment hinzuzufügen, das aus dem Leben des Volkes selbst hervorgehen sollte. Er übernahm in diesem Zusammenhang Überlegungen der Neuen Richtung und führte sie weiter. Der Grundgedanke, wie er sich in den Erörterungen in Hohenrodt, an denen WENIGER intensiv beteiligt war, herauskristallisierte, lautet: Es sei nicht möglich, das im Begriff des Volkes vorausgesetzte solidarische Moment ein für allemal begrifflich zu fixieren oder von einem bestimmten Menschenbild zu deduzieren. Mit Ausnahme der noch bis in die Gegenwart weiterwirkenden geistigen Energien der Deutschen Bewegung, über deren tatsächliche Wirksamkeit aber auch Zweifel angemeldet werden könnten, gäbe es keinen inhaltlich übergreifenden Bezug, um die Einheitsproblematik einer Lösung zuzuführen. Es bliebe nur der Weg, so WILHELM FLITNER, „aus sich selber einen Standort aufzufinden, der über den streitenden politischen Parteien stünde und sich ausreichend begründen ließe“.

Dieser Standort könne sich nicht im Sinne einer „abgeschlossenen Doktrin“ oder „abschließender Sätze“ artikulieren, sondern sei eher als politische Haltung, als eine bestimmte Art des Sich-in-der-Welt-Wissens zu verstehen. Er äußere sich darin, daß er „den gemeinsamen Boden politischer Ordnung überparteilich kultiviere“ (W. FLITNER 1953, S. 41 ff.).

Diese Grundposition der Neuen Richtung wurde von WENIGER aufgenommen und auf seine eigenen politischen, pädagogischen und andragogischen Vorstellungen bezogen. In dem Aufsatz „Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung“ (1932) spricht WENIGER – auch in Abwehr des heraufkommenden Nationalsozialismus – von einer „neuen menschlichen Haltung ... als unmittelbarer Ertrag der pädagogischen Bewegung für eine politische Erneuerung“. Und er versteht darunter:

„Das erste ist, daß die neue menschliche Haltung, die als Ziel der Erziehungsreform ... gesucht wird, innerlich völlig unabhängig ist von den begrifflichen Antithesen, an denen prinzipielles Denken sich die möglichen Stellungnahmen des politischen Lebens vergegenwärtigt. ... Wenn man auch in dieser Haltung seine menschliche Stellungnahme natürlich nicht aufgeben kann und nach wie vor gezwungen ist, sich zu entscheiden, so wird diese Stellungnahme nicht mehr grundsätzlich sein, sondern konkret, im Zusammenhang der Notwendigkeiten der Volkslage und der realen Situation. ... Das zweite ist dann das Wissen um den Kompromißcharakter des Lebens und Handelns ... Zum Bestand des Lebens gehört die Problematik aller menschlichen Handlungen und Ordnungen; sie kann infolgedessen auch durch keine politische Erneuerung überwunden werden. Es kommt also darauf an, in der Erziehung und im politischen Wirken der Menschen miteinander von vorneherein diese Gebrechlichkeit in Rechnung zu stellen und sie menschlich und institutionell fruchtbar werden zu lassen ... Das dritte ist dann der Abbau des Radikalismus als prinzipieller Haltung ... Die Aufgabe für jeden von uns ... ist statt dessen, eine geistige Mitte zu finden und zu bewahren ... Die(se) menschliche Mitte, die Ausdruck der neuen Wirklichkeitshaltung ist, ermöglicht es ... überall dort, wo ein Dammbruch droht, mit vollem Einsatz der Kräfte zu sein, während der von radikalen Theorien ausgehende Mensch immer nur den Weg zu einer Front kennt und hilflos zusehen muß, wenn es an anderen Fronten brennt. Das vierte endlich ist das Wissen um den Kollektivcharakter jeder sinnvollen Bemühung, also die Einsicht, ... daß nicht jede Entscheidung nur aus dem individuellen Ansatz fließen wird ... Was das politisch bedeutet, ist wohl klar. Politische Mündigkeit bedeutet von da aus nicht nur die Fähigkeit zum eigenen politischen Eingreifen, sondern auch die Möglichkeit, politische Aufgaben in Auftrag zu geben. Hier liegt der Ansatz zu einer echten Demokratie, die gleich fern ist der romantischen Führerideologie wie einer rationalistischen Konstruktion der staatsbürgerlichen Rechte. Bedingung für das alles freilich ist, daß die Politiker darum wissen, daß die Mündigkeit des Volkes nur erreicht werden kann, wenn man ihm Gelegenheit zur Betätigung gibt. Es müssen also Formen da sein, in denen der Staatsbürger tätig solche Reife erwirbt. Oder anders ausgedrückt: die Ordnungen der politischen Existenz des Volkes müssen immer wieder ermöglichen, daß der Staat von seinen Bürgern in ihrem Tun erlebt und mitgestaltet werden kann. Die Demokratie wird, wenn es sich um den Nachwuchs handelt, darum besorgt sein müssen, daß sie in ihrer lebendigen Existenz und in der Richtung ihres Willens stets auch in den Formen und Inhalten ihrer Schule gegenwärtig ist, in der Haltung der Lehrer, in der Behandlung der Schüler, im Ton des Umgangs und in dem Verkehr mit den geistigen Gehalten der Bildung. Denn in all diesen Dingen wirkt der Staat erzieherisch, und keine politische Erneuerung darf darum vergessen, daß die Schule die ideale Seite des

staatlichen Lebens der Jugend in ihren Formen zum Bewußtsein zu bringen hat“ (WENIGER 1952a, S. 68ff.).

Dies also ist die zweite Antwort, die WENIGER auf die Frage nach der Einheit des Gemeinwesens gibt. Einheit soll sich nicht nur durch die Vergegenwärtigung der Deutschen Bewegung, sondern, gleichsam „flankierend“, im Leben des Volkes selbst bilden; aber nicht in einem beliebig geführten Leben, sondern in einem, das sich in freier Selbstverantwortung unter den Anspruch der res publica stellt. Das schließt für WENIGER eine politische Gesittung ein, die das Denken und Verhalten an der realen Volksnot – und nicht an abstrakten Ideologien – orientiert, die Fairness und Toleranz zu üben weiß, die sich kompromiß- und kooperationsbereit zeigt, die zu genossenschaftlichen Arbeitsweisen bereit ist, unsachliches Geltungsstreben zurückdrängt und wachsam ist gegenüber den Perversionen des Einheitsgedankens: der Zwangsintegration durch staatliche Macht oder der Vereinheitlichung durch eine absolut gesetzte Ideologie. In diesem Sinne sollte das Volk gleichsam zu sich selbst gebildet werden. Und aktive Minderheiten – nicht zuletzt: Lehrer, Erzieher, Volksbildner – sollten als Repräsentanten – der politische Begriff der Repräsentation wird von WENIGER oft benutzt – dieser gemeinsinnigen politischen Haltung dabei vorangehen. In allen Schriften WENIGERS über politische Bildung, Lehrerbildung oder Erwachsenenbildung ist diese zweite Antwort immer mitgedacht, einschließlich der praktischen Folgerungen für die innere Verfaßtheit von Schulen, Volkshochschulen, Hochschulen und Universitäten.

Damit ist aber noch nichts über die Folgerungen gesagt, die WENIGER aus seiner von der Volksbildung her gedachten Antwort auf die Einheitsproblematik für Staat und Gesellschaft zog. Die weiterführenden Fragen müssen also lauten: Wie verstand WENIGER Staat und Gesellschaft? Sah er Möglichkeiten, den durch die Volksbildung angestrebten Gemeinsinn auf Staat und Gesellschaft zu beziehen?

4.3 WENIGERS Deutung von Staat und Gesellschaft

Diese Frage ist zu bejahen. Im Unterschied zur Déclaration, die Sinn und Notwendigkeit des Staates von der Gesellschaft her begründete – der Staat sollte mit seiner ordnungsetzenden Gewalt die Gleichheit der individuellen Freiheit aller Menschen in der Gesellschaft schützen und garantieren –, versuchte WENIGER, einen anderen Weg zu gehen. Ihm standen ja bereits, wie angedeutet, die dissoziierenden Auswirkungen eines nur formal verstandenen Freiheits- und Gleichheitsverständnisses vor Augen. Dieser andere Weg läßt sich in dreifacher Weise beschreiben. WENIGER versuchte,

- dem Staat ein gemeinsinniges Fundament zu substituieren, indem er ihn in idealisierender Weise in einer eigentümlichen Verschränkung sowohl vom Volk als auch von einem auf das Volk bezogenen Gesellschaftsverständnis her zur Geltung zu bringen suchte. Er bemühte sich – damit zusammenhängend –

- die empirische Wirklichkeit von Staat und Gesellschaft mit ihren in seiner Sicht negativen Attributen mit Hilfe dieses idealen Staatsverständnisses zu kritisieren und als eine langfristig zu überwindende Realität darzustellen; und er versuchte,
- das Selbstverständnis der Erziehung, wie es sich in seiner Sicht in der „Autonomie der Pädagogik“ zeigte, mit dieser zweifachen politischen Aufgabe – Förderung des idealen Staates/Kritik am empirischen Staat – zu verbinden.

a) Der „Volksstaat“ als Ausdruck der Volkseinheit

In der ersten – und zweifellos dominierenden – Blickrichtung versucht WENIGER, den Staat vom Volke her zu deuten. Der Staat ist für ihn zunächst und vor allem „Volksstaat“ – ein Begriff, den WENIGER in allen Phasen seines Lebens benutzt. Der Volksstaat hat für ihn die Aufgabe, mit seinen Möglichkeiten um „Ausgleich“ besorgt zu sein, zwischen den Gegensätzen zu vermitteln, die Realverbundenheit“ erfahren zu lassen, die „Einheit in der Mannigfaltigkeit“ zu gewährleisten und genossenschaftliche Formen der politischen Mitarbeit zu initiieren. WENIGER benutzt, wenn er den Volksstaat charakterisiert, fast dieselben Begriffe, die er auch im Kontext seiner Volkstheorie verwendet (vgl. WENIGER 1953a, S. 1 ff.; 1963, S. 3 ff.; 1949; 1952a; 1951b). Dieser – in SCHLEIERMACHERS Worten, von WENIGER oft zitiert – „um eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben“ (WENIGER 1975, S. 259) bemühte Volksstaat sei es, sagt er – ohne allerdings diese Aussage genauer zu begründen –, der auch von der Verfassung vorrangig gewollt werde, sowohl von der Weimarer Verfassung als auch vom Grundgesetz. Insofern, so führt WENIGER den Gedankengang fort, weise der Staat, weil er seinem eigentlichen und wahren Sinn, seinem telos nach, Volksstaat sei, über sich hinaus. In ihm sei immer auch eine „ideale Seite“, eine „Idee seiner Vollkommenheit und Vollendung“ (WENIGER 1951b, S. 13), d.h. seiner „Einheit“, präsent. In dieser teleologischen Perspektive versteht WENIGER Volk und Staat, Volks-Mitglied- und Staatsbürger-Sein nicht im Gegensatz zueinander, sondern als fast synonyme Begriffe.

Konsequent bezieht WENIGER diese Grundvorstellung auch auf die Pädagogik und Andragogik bzw. auf die politische Bildung. Der Volksstaat sei seinem Wesen nach immer auch Erziehungsstaat: „Es ist gerade das Entscheidende, daß die Erziehungsaufgabe des Volksstaates eben in der Volkserziehung liegt“ (WENIGER 1952a, S. 221). In der Sicht WENIGERS ist der Volksstaat – und ihm stehen dabei HUMBOLDT und SÜVERN, SCHLEIERMACHER oder der FREIHERR VOM STEIN vor Augen – eine auf das ganze Volk bezogene Erziehungsinstitution. Eine politische Bildung, sagt er, „ohne unmittelbaren Bezug zum staatlichen Leben greift ins Leere“ (WENIGER 1952b, S. 307). Dieser „unmittelbare Bezug“ aber ist für WENIGER dann falsch, wenn er nicht vorrangig die „ideale Seite der staatlichen Existenz“, d.h. die einheitsstiftend-gemeinsinnigen Motive, präsent macht. Aber: Die Vergegenwärtigung dieser Motive soll nicht zuerst durch Worte erfolgen. Die Grundlage der politischen Bildung, sagt WENIGER in immer

neuen Variationen in einer an PESTALOZZIS Stanser Brief erinnernden Weise, solle die Erfahrung dieser „Idealität“ in der konkreten Wirklichkeit sein. Erst in einem zweiten und dritten Schritt komme es darauf an, das Erfahrene bewußt zu machen, geschichtlich zu deuten und in einer politischen Kategorienlehre, d. h. in einem geordneten Vorstellungszusammenhang, zu vertiefen. „Volk und Staat erziehen sich selbst und dadurch die Jugend am besten, daß sie richtig sind, richtig leben, richtig sich verhalten, existieren, ohne viel Worte darum zu machen“ (WENIGER 1952 a, S. 221). Was dieses „Richtig“-Sein und dieses „Richtig“-Leben für WENIGER inhaltlich bedeuten, kam in dem längeren Zitat über die „neue menschliche Haltung“ zum Ausdruck. In dieser ersten Blickrichtung wird der Staat also von WENIGER verstanden als die politisch-institutionelle Verkörperung der Volkseinheit. Das Ziel der politischen Bildung ist für ihn an dieser „idealen“ Sichtweise und Aufgabe orientiert. Der Staat soll selbst eine „Bildungsmacht“ sein. Er hat die Aufgabe, seine „ideale“, seine „innere Form“ in den Erziehungsinstitutionen „zur Anschauung zu bringen“ (WENIGER 1963, S. 13f.).

b) Die Gesellschaft als freiheitliche Dimension des Volkes

Diese Deutung des Volksstaates ergänzt und erweitert WENIGER durch eine spezifische Hineinnahme der Gesellschaft. WENIGER bezieht auch die Gesellschaft in den eben dargestellten, Volk und Staat zusammenführenden Kontext ein, weil er sie nicht nur als Feld konkurrierender autonomer Subjekte begreift, sondern als Ausdruck einer auf das Volk bezogenen freiheitlichen Lebensweise. Der Begriff der Freiheit hat in dieser Sicht für WENIGER immer eine gemeinsinnige Dimension. Freiheit ist für ihn ein Kriterium der Menschenwürde. Und weil der Begriff Menschenwürde immer auch auf das Mit-Sein mit anderen verweist, kann er den Freiheitsbegriff der Gesellschaft gemeinsinnig interpretieren. Die Gesellschaft ist also für WENIGER nicht primär „bürgerliche“ Gesellschaft, wie sie LORENZ VON STEIN oder MARX analysiert haben, sondern sie ist für ihn gleichsam der Garant für die freiheitliche Dimension des Volkes. Indem der Staat die Freiheit bewahre, schaffe er eine unabdingbare Voraussetzung auch für die Einheit, weil diese nur in Freiheit möglich sei. Wiederholt sagt WENIGER, daß der Weg von und über die Gesellschaft zum Volk führe (WENIGER 1975, S. 236; 1952 a, S. 222f.).

Im Blick auf die politische Bildung schließt sich daher auch diese Einbeziehung der Gesellschaft fast nahtlos an die Theorie des Volksstaates an. Kinder, Jugendliche, Erwachsene sollen lernen, ihre Freiheit nicht nur für sich selbst in Anspruch zu nehmen als Mensch und Bürger, sondern sie immer auch einzuordnen in den Anspruch eines rechtlich-gemeinsinnigen Denkens und Verhaltens, also der Mitgliedschaft im Volk. Die Institutionen der Erziehung und Bildung sollen in ihrem Da- und Sosein auch diese freiheitliche Seite des Staates erfahren lassen und bewußt machen. In diesem Sinne gehören Volk, Staat und Gesellschaft für WENIGER zusammen. Spannungen und Ambivalenzen treten in diesem gedanklichen Zusammenhang kaum in Erscheinung.

c) Der Staat in der „grausamen Realität seines empirischen Daseins“

Nun sah WENIGER durchaus, daß dieser ideale Staat, der seine einheitsstiftende Wirkung sowohl aus dem Solidargefüge des Volkes als auch aus der freiheitlichen Sphäre der Gesellschaft empfangen soll, von der Realität weit entfernt war. Der „konkrete Staat“, mit dem er täglich zu tun hatte, war nur sehr bedingt Repräsentant einer übergreifenden Gemeinsamkeit. WENIGER spricht in diesem Zusammenhang vom Staat „in der grausamen Realität seines empirischen Daseins und der Antinomien seiner Existenz“ (WENIGER 1951b, S. 18). Er verschloß vor diesem empirischen Staat mit seinen Antinomien nicht die Augen (würde man ihn so interpretieren, wäre das sachlich falsch), aber es ist richtig (und nach allem bisher Gesagten auch folgerichtig), daß er diesen „Parteienstaat“, der „in den Gegensätzen der Parteien lebt“, der sich „auf bloße Ordnungsaufgaben beschränkt“, der sich „wechselnden parteipolitischen Mehrheiten ausliefert“, in dem sich die „Parteien zu Machtgebilden eigenen Rechts konstituieren“, in dem „Partikularitäten“ in unzulässiger Weise das Gemeinwohl für sich in Anspruch nehmen, der der „Aufspaltung der Einheit des Bewußtseins“ Vorschub leistet, der „im Grunde inhaltlos“ ist, der „parteiische Stellungnahmen fordert“ und die „Schule politisiert“ (WENIGER 1949, S. 590 ff.; 1952 a, S. 521 ff.), – es ist richtig, daß er diesen „empirischen“ Staat, wie die Zitate belegen, fast nur unter negativem Vorzeichen zu sehen imstande war. WENIGER sagt zwar ausdrücklich, daß dieser „konkrete Staat“ nicht verleugnet werden dürfe – im Gegenteil: er müsse in seiner Realität gesehen und bedacht werden, aber er sei nicht das Ziel der Erziehung oder der politischen Bildung. Das Ziel sei, die im empirischen Staat angelegte Idee seiner Vollendung im Volksstaat erfahrbar und bewußt zu machen. WENIGER war sich der Problematik dieser „Zweipoligkeit des demokratischen Gemeinwesens“ durchaus bewußt. In dem Aufsatz „Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung“ spricht er ausdrücklich von einem „widerspruchsvollen Sachverhalt: Das gemeinsinnige Erziehungsideal“ hier, der „moderne Staat, der in den Gegensätzen der politischen Parteien lebt ... und daher ‚parteiische‘ Stellungnahme fordert“, dort: das sei ein „widerspruchsvoller Sachverhalt, aus dem der staatsbürgerlichen Erziehung die großen, noch so gut wie ungelösten didaktischen Schwierigkeiten erwachsen“ (WENIGER 1951b, S. 14f.).

4.4 Die politische Bedeutung der pädagogischen Autonomie

Die umfassendste Antwort auf diesen „widerspruchsvollen Sachverhalt“, in der die bereits erwähnten Lösungsversuche gleichsam aufgehoben sind, gab WENIGER in seiner Interpretation der pädagogischen Autonomie. Auch NOHL hatte die pädagogische Autonomie nicht unpolitisch verstanden. Aber er hatte sie – gleichsam unter Ausklammerung von Staat und Gesellschaft – direkt auf das Volk bezogen. In der Schrift „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ heißt es: „Die Erziehung“ – wie sie im Begriff der pädagogischen Autonomie ihren Ausdruck fand – „hatte sich ... aus dem Kampf der Gegensätze zu retten gesucht, daß sie sich konsequent an ihre eigenste Aufgabe hielt und gerade dadurch für das Ganze bewahren wollte“

(NOHL 1949, S. 223). Im Zusammenhang des Textes ist es ganz unmißverständlich, daß NOHL unter dem „Ganzen“ das Volk als geeinte Gesamtheit, als Gemeinwesen verstand.

WENIGER – und das ist innerhalb seines Gedankenganges konsequent – fügte dem NOHLschen Verständnis der pädagogischen Autonomie noch einen weiteren Aspekt hinzu, der sich aus seiner Deutung der Trias Gesellschaft, Staat, Volk ergab. Die pädagogische Autonomie mit den in ihr entwickelten Kriterien humaner Menschenbildung korrespondiere, sagt er, mit den idealen Motiven des Staates, seien sie gemeinsinnig auf das Volk oder im Sinne von Freiheit und Menschenwürde auf die Gesellschaft bezogen. Die pädagogische Autonomie sei gleichsam der pädagogische Ausdruck des politischen Erziehungsideals der Demokratie. Die Demokratie müsse daher, wenn sie nicht ihren idealen Gehalt verlieren solle, selbst daran interessiert sein, daß die Erziehung den ihr immanenten Maßstäben gehorchen könne. Eine Erziehung im Sinne der pädagogischen Kriterien, wie sie die pädagogische Autonomie herausgearbeitet habe, sei ihrem Wesen nach demokratische Erziehung. Selbstverständlich habe die pädagogische Autonomie das Recht, den demokratischen Staat zu kritisieren, aber doch erst dann, wenn der Staat sich partikular verstehe, wenn er sich von den Antinomien der bürgerlichen Gesellschaft überwältigen lasse und damit seinen Verfassungsauftrag, ein gemeinsinniges Leben in Freiheit zu ermöglichen, verfehle; d. h. wenn der Staat selbst „die Bedingungen der Möglichkeit erzieherischen Handelns“ zerstöre. In dem Aufsatz „Der Lehrer als Staatsbeamter“ heißt es nach einer Kritik an einem Staat, der sich „an die wechselnd an der Macht befindlichen politischen Parteien“ ausliefere und damit einer „bedenklichen Politisierung der Schule“ und des „Lehrerstandes“ Vorschub leiste: Gegenwirkung sei „mit allen Kräften“ nötig. „Eine solche Gegenwirkung kann aber nicht ... geschehen durch Rückkehr zu einem vorstaatlichen Zustand der Erziehung. Damit würde der Lehrer nur anderen Mächten ausgeliefert ... und damit würde vor allem die Einheit unseres geistigen und politischen Daseins gefährdet. Die Lösung muß auf einem anderen Weg gesucht werden und zwar so, daß dem Staat sein berechtigter Anteil an der Bestimmung des Inhalts des erzieherischen Amtes gewahrt bleibt.“ Auf die Frage nach den Spezifika dieses Inhalts antwortet WENIGER:

„Das ... Erziehungsziel der Demokratie, für das jeder Erzieher unbeschadet seiner sonstigen Verantwortungsbereiche einzutreten hat, verlangt von dem Lehrer das erzieherische Bemühen um eine Haltung, die das friedliche Miteinanderleben der Menschen, den gerechten Ausgleich ihrer Bedürfnisse und Ansprüche, Toleranz gegen den Andersdenkenden möglich macht. In seiner Erziehungsarbeit soll der Lehrer die Jugend auf die politische Mitverantwortung im Staat vorbereiten, die auf sie wartet ... Der Lehrer ist Amtsträger des Staates, als der er dessen selbständiges Recht auf Anteil an der Erziehung wahrzunehmen hat ... Der Staat ist ein unentbehrliches Anliegen der Erziehung, weil er seinem Auftrag nach immer wieder um den Ausgleich der Gegensätze in einer vernünftigen Lebensordnung bemüht sein muß, den die übrigen Bildungsmächte von sich aus nicht fertig bringen. In solcher Bescheidung ist der demokratische Staat ... darauf angewiesen, daß der spezifisch erzieherische Auftrag des Lehramtes erfüllt werde, der jedem einzelnen zur Einsicht, Freiheit, Selbständigkeit und Verantwortung zu verhelfen und das Menschliche im Menschen zu wecken und

zu erhalten sucht. So ist der Staat seinem Auftrag gemäß verpflichtet, die Freiheit und Selbständigkeit des erzieherischen Amtes zu sichern und wie jeden, so auch den eigenen Eingriff in diese verantwortliche Freiheit des Lehrers zu verhindern“ (WENIGER 1952 a, S. 525 ff.).

Hier schließt sich der Gedankengang: ein demokratischer Staat, sagt WENIGER, der sein freiheitlich-gemeinsinniges Selbstverständnis in der Erziehung vorbereiten und damit seine eigene Zukunft sichern will, muß sich als Anwalt der pädagogischen Autonomie verstehen. Und umgekehrt: Das Erfahrenlassen und das Bewußtmachen einer Erziehung, die den durch die pädagogische Autonomie erarbeiteten Vorgaben folgt, dient dem demokratischen Staat, sie ist politische Erziehung.

5. WENIGERS Theorie der politischen Bildung in der Spannung unterschiedlicher Traditionen und Demokratiebegriffe

Am Beginn dieser Abhandlung wurde die These vorgetragen, daß in WENIGERS politisch-pädagogischem Denken ein grundlegender Fragenzusammenhang sichtbar wird, der der politischen Struktur der modernen Demokratie immanent ist und der sich daher notwendig auch in der politischen Bildung auswirkt. Wie auch die verschiedenen Modelle der politischen Bildung akzentuiert sein mögen: sie suchen alle nach einer Antwort auf die Frage nach der Zuordnung von Gesellschaft, Staat und Volk, von Mensch-Sein, Bürger-Sein und Mitglied-Sein. ERICH WENIGER gehört zu den ersten Autoren in der jüngeren Geschichte der politischen Bildung, dem diese Problematik bewußt wurde.

Versucht man, die Antwort WENIGERS demokratiethoretisch genauer zu bestimmen und einzuordnen, so kann sie nicht herausgelöst werden aus jener Debatte, die seit Jahrzehnten in der Wissenschaft von der Politik über das „richtige“ Demokratieverständnis, d. h. über die Vereinbarkeit der repräsentativen und der egalitär-plebiszitären Momente der Verfassung, geführt wird. Die Grundaussage lautet: In den parlamentarischen Demokratien und Verfassungen, so auch in der Weimarer Verfassung und im Grundgesetz, seien „gegenläufige Prinzipien“ (W. THIEME 1973, S. 376 f.), „antithetische Antworten“ (KIELMANSEGG 1977, S. 163 f.), „heterogene Anschauungen von der Konstitution, der Verfassung eines politischen Gemeinwesens schlechthin“ (LANDSHUT 1969, S. 352 f.) enthalten. In die Verfassungen seien disparate Theorieelemente eingegangen, die nicht nur auf unterschiedlichen, zum Teil gegenläufigen Traditionen, sondern auch auf verschiedenartigen Auslegungen über die politische „Natur“ des Menschen beruhten. Die repräsentative Demokratie sei ihrer Herkunft nach vor-absolutistisch, vor-souverän bzw. dem älteren angelsächsischen Politik- und Demokratieverständnis verbunden. Die egalitär-plebiszitäre Demokratie sei theoretisch im Vertragsdenken des Rationalen Naturrechts begründet und finde in den Verfassungsentwürfen der Französischen Revolution ihren ersten prägnanten Ausdruck (vgl. SCHEPP 1982).

Auch WENIGERS politisch-pädagogisches Denken steht in der Spannung

unterschiedlicher Demokratiebegriffe. Es kann kaum zweifelhaft sein, daß WENIGER den repräsentativen Elementen des demokratischen Gemeinwesens näher stand als den egalitär-plebiszitären. Der Grund für diese Akzentuierung ist in seiner Sorge zu sehen, daß bei einem radikal egalitär-plebiszitären Demokratieverständnis die einheitsstiftend-gemeinsinnigen Aufgaben vernachlässigt werden könnten. Wenn WENIGER vom Volk spricht, dann versteht er „Volk“ nicht „egalitär“ aus der Blickrichtung der Gesellschaft, also als „Wahlervolk“, als Summe der Wahlberechtigten, als Ensemble freier und gleicher einzelner, jeder mit einer gleichen „Stimme“, sondern ihm steht das „ganze Volk“ vor Augen, wie es im Art. 21 der Weimarer Verfassung oder im Art. 38 des Grundgesetzes angesprochen ist. In diesen Artikeln wird von den Abgeordneten erwartet, daß sie sich nach bestem Wissen und Gewissen, also unter einem sittlichen Anspruch, vom Wohl des „ganzen Volkes“ leiten lassen. Sie sollen auch die gemeinsinnige Dimension der demokratischen Lebensordnung präsent machen, sie repräsentieren, damit das Leben einer Vielheit sich als ein gemeinsames verstehen kann und der Austrag von Konflikten in rechtlicher Weise erfolgt (vgl. SCHEPP 1988). Mit diesem politischen Verständnis des Volkes als *res publica* steht WENIGER nicht nur in der Traditionslinie eines repräsentativen Demokratiebegriffs, sondern mittelbar – und das ist weniger bekannt – auch in der fortwirkenden Problemstellung ROUSSEAUS, dessen *Contrat Social* gemeinhin als Begründungsdokument für die egalitäre Demokratie angesehen wird. Hierzu noch eine kurze Erläuterung.

Den politikwissenschaftlichen Publikationen über ROUSSEAUS politische Philosophie ist zu entnehmen, daß sich ROUSSEAUS Denken in einer eigentümlichen Weise doppelbödig darstellt (vgl. SCHEPP 1978). ROUSSEAU war darüber empört, daß der Staat des Absolutismus, indem er die Macht- und Güterakkumulation hypostasierte und aus den gemeinsinnigen Verpflichtungen eliminierte, das sittliche Moment der Politik ins Ökonomisch-Technische auflöste. Das positive Gegenbild zum absolutistischen Staat fand ROUSSEAU im Stolz auf seine Herkunft als Bürger der freien Stadt Genf, vor allem aber in einer idealisierenden Erinnerung an die griechische polis und die römische civitas. Die Bestimmung politischer Existenz, die er dem absolutistischen Staat entgegenhielt, entnahm er der klassischen politischen Tradition. Der Staat sollte mehr und anderes sein als ein eigengesetzlicher Mechanismus, dessen abstrakte Funktionalität einer eigenen Rason, der Staatsrason, unterliegt. Er sollte etwas der polis oder civitas Entsprechendes sein, d. h. eine politische Lebensgemeinschaft, die „sowohl für die physische Subsistenz wie für die emotionale und sittliche Identität und den Zusammenhalt der Bürger Sorge trägt ... Das Telos des Menschen (sollte) wieder mit dem Telos der Polis verschränk“ werden (FORSCHNER 1977, S. 96). Indem aber ROUSSEAU diese Vergegenwärtigung der klassischen Polis-Idee nach Denkmustern und Methoden vornahm, die nicht mehr aus der älteren Tradition stammten, sondern aus der „modernen Studienart“ (Vico) hervorgingen (vgl. SCHEPP 1985, S. 79 ff.), d. h. aus dem instrumentellen Verstand der jetzt einflußreich werdenden politischen Philosophie (HOBBES u. a.) sowie der modernen Naturwissenschaft und Mathematik, ergaben sich Fragestellungen gänzlich neuer Art. Denn da die überlieferten Begriffe auch ihre „klassische“ Bedeutung nicht verlieren, erhalten sie alle ein doppeltes Gesicht, ein nach vorwärts und ein nach rückwärts blickendes, und lassen insofern auch eine mehrsinnige Deutung zu.

Die Irritationen ROUSSEAUS setzen sich bis in unsere Tage fort. Sie lassen sich in der „Erklärung der Rechte des Menschen und des Bürgers“ ebenso nachweisen

wie in den Auseinandersetzungen über das „richtige“ Demokratieverständnis (vgl. LANDSHUT 1969). Auch ERICH WENIGERS Beitrag zur politischen Bildung wird in seiner spezifischen Problematik erst verständlich vor dem Hintergrund der angedeuteten Entwicklung. WENIGER versuchte, prinzipiell gesehen, die Spannungen und Widersprüche in der Rollenproblematik von Mensch-, Bürger- und Mitglied-Sein dadurch zu einer „Synthese“ zu bringen, daß er – in Form von Sollensansprüchen – die repräsentativ-gemeinsinnigen Momente der Verfassung egalisierte. Im Grunde ging es ihm darum, die überlieferte Vorstellung des Menschen als „physei zoon politikon“, d. h. die Polarität von Selbst-Sein und Mit-Anderen-Sein, unter den Bedingungen der modernen Konstellation von Gesellschaft, Staat und Volk weiterzuführen und zu erneuern. Er sah sich in dieser Absicht notwendig mit Problemen konfrontiert, wie sie auch ROUSSEAU zu lösen suchte.

WENIGER hat damit eine bis heute fundamentale Problematik angesprochen. Aber er hat sie mehr geahnt als begrifflich präzise analysiert. Er hat sich die tiefgreifenden Unterschiede zwischen der älteren und der modernen Denk- und Wirklichkeitsstruktur nur bedingt vergegenwärtigt. Die hier aufbrechende Fragestellung führt über WENIGERS Theorie der politischen Bildung hinaus und berührt eine zentrale Schwierigkeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf die JÜRGEN OELKERS und THOMAS LEHMANN erneut hingewiesen haben. In dem Aufsatz „Zum Erziehungsverständnis HERMAN NOHLS und ERICH WENIGERS“ heißt es:

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik „verbindet die antike Paideia mit modernen kulturhistorischen Einsichten und mit handlungstheoretischen Überlegungen ... Die Versöhnung aber von Antike und Moderne, wie sie der ‚Deutschen Bewegung‘ vorgeschwebt haben mag, gelingt nicht ... Die Vermittlung der unterschiedlichen Konstruktionselemente bleibt disparat ... Das moderne Problem ist gerade, wie Bildung ohne antike Paideia möglich sein soll ... Die Schwäche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegt also vor allem darin, daß sie die Bedingungen neuzeitlichen Denkens nicht hinreichend erfaßt ... Sie erkennt nicht, wie scharf der Bruch zwischen antikem und neuzeitlichem Denken wirklich ist, so daß ihr – respektabler – Versöhnungsversuch scheitern muß. Es gibt zwischen Antike und Moderne keine Versöhnung.“ Die „Theorieansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik registrieren die epochale Diskontinuität nicht“ (OELKERS/LEHMANN 1984, S. 124f.).

OELKERS und LEHMANN beschreiben mit diesen Sätzen ein nicht zu leugnendes Defizit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Der „Bruch“ zwischen Antike und Moderne, das Problem ROUSSEAUS, ist, jedenfalls in seiner politisch-pädagogischen Bedeutung, in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bisher nur vereinzelt analysiert und aufgearbeitet worden. Vor allem fehlt ein auf die gegenwärtigen Aufgaben bezogenes Nachdenken über die Konsequenzen, die sich aus der „epochalen Diskontinuität“ ergeben. Diesem Problemkreis kann hier nicht mehr nachgegangen werden.

Literatur

- ABENDROTH, W.: Plebiszitäre Demokratie und parlamentarische Repräsentation – Das Problem der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Staat durch Parteien und Verbände. In: ABENDROTH, W.: Das Grundgesetz – Eine Einführung in seine politischen Probleme. Pfullingen 1973.
- ARISTOTELES: Politik. Hrsg. v. N.TSOUYOPOULUS u. E. GRASSI. Schleswig 1965.
- BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R.: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon der politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. I–V. Stuttgart 1972ff.
- DAHMER, I./KLAFFKI, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER. Weinheim 1968.
- DENNERT, J.: Ursprung und Begriff der Souveränität. Stuttgart 1964.
- DENNERT, J.: Die ontologisch-aristotelische Politikwissenschaft und der Rationalismus – Eine Untersuchung des politischen Denkens ARISTOTELES', DESCARTES', ROUSSEAU und KANTS. Berlin 1970.
- FINCKH, H.J.: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik HERMAN NOHLS. Frankfurt a.M. 1977.
- FLITNER, W.: Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren. In: Bildungsfragen unserer Zeit. Gemeinsam mit E. SPRANGER und W. ERBE hrsg. v. F. ARNOLD. Stuttgart 1953.
- FORSCHNER, M.: ROUSSEAU. München 1977.
- GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Studien zur Pädagogik ERICH WENIGERS. Weinheim 1978.
- GRIEWANK, K.: Die Französische Revolution. Wien 1972.
- HEGEL, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hamburg 1955.
- HENNINGSSEN, J.: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Heidelberg 1958.
- HENNIS, W.: Politik und praktische Philosophie. Neuwied 1963.
- HÖFFE, O.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt a.M. 1979.
- HOFFMANN, D.: ERICH WENIGER – Kritische Erziehungswissenschaft am Anfang ihrer Epoche? In: Die Deutsche Schule (1979), H. 6, S. 395–399.
- KIELMANSEGG, P. GRAF: Volkssouveränität. Stuttgart 1977.
- LANDSHUT, S.: Die Schwierigkeiten der politischen Erziehung in der egalitären Massengesellschaft. In: Gesellschaft – Staat-Erziehung 7 (1957), S. 311–315.
- LANDSHUT, S.: Menschenrechte. In: H.-D. ORTLIEB (Hrsg.): Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Tübingen 1958, S. 25–31. (a)
- LANDSHUT, S.: Demokratie. In: Evgl. Kirchenlexikon. Bd. I. Göttingen 1958. (b)
- LANDSHUT, S.: Kritik der Soziologie und andere Schriften zur Politik. Neuwied 1969.
- LEIBHOLZ, G.: Strukturprobleme der modernen Demokratie. Karlsruhe 1958.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. I. Frankfurt a.M. 1973.
- NEUMANN, K. (Hrsg.): ERICH WENIGER – Leben und Werk. Dokumentation eines Symposions in Gifhorn und Steinhorst. (Göttinger Beiträge zur universitären Erwachsenenbildung H. 1.) Göttingen 1987. (a)
- NEUMANN, K.: ERICH WENIGER – Erziehungswirklichkeit und pädagogische Autonomie. In: HOFFMANN, D. (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität-Göttingen. (Göttinger Universitätsschriften. Bd. 7.) Göttingen 1987, S. 139–161. (b)
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. 1949.

- OELKERS, J./LEHMANN, TH.: Hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine pädagogische Theorie? Zum Erziehungsverständnis HERMAN NOHLS und ERICH WENIGERS. In: OELKERS, J./SCHULZ, W. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Bad Heilbrunn 1984, S. 102–137.
- ROUSSEAU, J.J.: Staat und Gesellschaft (Contrat Social). München 1959.
- SCHEPP, H.-H.: Politische Bildung. In: NICKLIS, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1975, S. 121–122.
- SCHEPP, H.-H.: Die Krise in der Erziehung und der Prozeß der Demokratisierung – Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei J.J. ROUSSEAU. Kronberg/Ts. 1978.
- SCHEPP, H.-H.: Antoine de Condorcet. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. München 1979, S. 159–169.
- SCHEPP, H.-H.: Das Amt des Lehrers und der Lehrer als Beamter. In: Neue Sammlung (1982), H. 4, S. 334–356.
- SCHEPP, H.-H.: Pädagogik und Technik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (1985), H. 1, S. 64–83.
- SCHEPP, H.-H.: „Volk-bildung durch Volksbildung“ – Bemerkungen zu einer politisch-andragogischen These der Neuen Richtung in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. In: WIRTH, I. (Hrsg.): Aufforderung zur Erinnerung. Bonn 1986, S. 35–45.
- SCHEPP, H.-H.: HERMAN NOHL – Pädagogische Reformbewegung und Theorie der Bildung. In: HOFFMANN, D. (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen 1987, S. 108–138.
- SCHEPP, H.-H. u. a.: Zum Demokratieverständnis der „Neuen Richtung“ (Nachwort). Bonn 1988.
- THIEME, W.: Verfassungsrechtliche Grenzen einer Reform des öffentlichen Dienstrechts. (Bd. 5 der Studienkommission des öffentlichen Dienstrechts.) Baden-Baden 1973.
- WENIGER, E.: Zentralismus oder Föderalismus in der Kulturpolitik. In: Die Sammlung (1949), S. 590 ff.
- WENIGER, E.: Die Angst vor der politischen Geschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1 (1950), S. 169–173.
- WENIGER, E.: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Die Sammlung (1951), H. 2, S. 65. (a)
- WENIGER, E.: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung. Oldenburg 1951. (b)
- WENIGER, E.: Bildung und Persönlichkeit. In: Die Sammlung, (1951), H. 4, S. 216–229. (c)
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952. (a)
- WENIGER, E.: Politische und mitbürgerliche Erziehung. In: Die Sammlung (1952), H. 7, S. 304–317. (b)
- WENIGER, E.: Allgemeinbildende und politische Aufgaben der Berufserziehung. In: Die berufsbildende Schule (1952), H. 4, S. 155–159. (c)
- WENIGER, E.: Kunde oder Erfahrung in der politischen Erziehung. In: Recht und Freiheit 3, (1952), H. 7, S. 100–102. (d)
- WENIGER, E.: Der Erzieher und die gesellschaftlichen Mächte. In: Pädagogische Beiträge (1953), H. 1, S. 1–6. (a)
- WENIGER, E.: Zur Frage der politischen Bildung an Schulen und Hochschulen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4 (1953), S. 30–35. (b)
- WENIGER, E.: Allgemeinbildende und politische Aufgaben in der Berufsförderung künftiger Soldaten. In: Die Berufsförderung (1953), H. 4, S. 98–100 (c)

- WENIGER, E.: Politische Bildung als Aufgabe der Universität. In: Deutsche Universitätszeitung (1953), H. 8, S. 8–10. (d)
- WENIGER, E.: Thesen als Vorbericht über die Aufgaben der politischen Erziehung in der Truppe. In: Die Sammlung 8 (1953), S. 158–160. (e)
- WENIGER, E.: Rezension: FRITZ BORINSKI: Der Weg zum Mitbürger. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955), S. 58–60.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim ⁵1962. (a)
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim ²1962. (b)
- WENIGER, E.: Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung. Würzburg ²1963.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt von B. SCHÖNIG. Mit einer Bibliographie von B. U. H. SCHWENK. Weinheim 1975.

Abstract

ERICH WENIGER – *Political Education in the Triangle of Society, State, and the People*

The constitutions of modern parliamentary democracies assign a threefold role to every individual: He is supposed to develop his personality as a "human being" within the liberal sphere of „society“; as a "citizen" he is expected to integrate himself into the normative system of the state; as a "member" of "the people", representing the state authority, he has to contribute to the feeling of solidarity. It is therefore the task of political education to represent the relation between these three entities – human being (liberty), citizenship (equality), and membership (unity) – with rational clarity and without any illusions, so that a transparent basis for both theory and practice emerges. ERICH WENIGER was one of the first authors in the recent history of political education to be aware of the complexity of these issues. The author gives an analysis of WENIGER's theory of political education with respect to both its peculiarities and its significance for a general theory of democracy. Furthermore, WENIGER's concept is related to fundamental problems of current humanities-oriented pedagogics.

Anschrift des Autors:

Heinz-Hermann Schepp, Hasenwinkel 52, 34 Göttingen.